



A inclusão de alunos com deficiência intelectual em classes regulares: análise do contexto institucional na perspectiva dos educadores

The inclusion of students with intellectual disabilities in regular classes: analysis of the institutional context in the educators perspective

Marilena Guimarães Lima
Universidade Estadual Vale do Acaraú

Maria da Conceição Dias Souto
Faculdade Ipiranga

Vernon Furtado da Silva
Universidade Castelo Branco

José Henrique
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

88

Resumo

O presente estudo objetiva investigar a percepção dos professores sobre fatores influenciadores da inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas regulares. A amostra contou com 33 professores do ensino fundamental de 10 escolas públicas estaduais de Belém (PA). Foram utilizados questionários para a coleta de dados, posteriormente tratados mediante a estatística descritiva. Os resultados mostram que, na percepção dos professores, são inúmeras as barreiras que dificultam o processo de inclusão, como a falta de qualificação docente e de apoio especializado. A obrigatoriedade de acesso e a permanência com sucesso dos alunos na

escola regular exigem a concretização de políticas públicas que proporcionem as condições necessárias para a sua efetivação. A inclusão não pode acontecer, apenas, por determinação legal, mas, sobretudo, pela necessidade de possibilitar ao outro o convívio social e educacional. A comunidade escolar precisa ser apoiada e orientada a refletir, criticamente, sobre suas atitudes visando a sua assunção no papel de agente transformador da educação.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Deficiência intelectual. Formação de professores. Acessibilidade. Políticas inclusivas. Inclusão.



Abstract

The present study was aimed to investigate the perceptions of teachers about factors influencing the inclusion of students with intellectual disabilities in regular classes. The sample was consisted of 33 elementary school teachers from 10 public schools in Belém (PA). Questionnaires were used to collect data, further processed by descriptive statistics. The results show that in the perception of teachers there are numerous barriers that impede the process of inclusion, like the lack of qualified teachers and specialized support. The obligation of the entrance and successful staying

of the students in regular school requires the implementation of public policies to provide the necessary conditions for its realization. The inclusion cannot happens just by the implementation of the law, but by the need to allow to the other a social and educational life. The school community needs to be supported and guided to critically reflect on their attitudes aiming to get the role of transforming agent of education.

Keywords: Inclusive education. Intellectual disability. Teacher training. Accessibility. Inclusive policy. Inclusion.

Introdução

Nos últimos anos, a inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino vem sendo alvo de muitas inquietações, debates, bem como tem se constituído em tema de muitas pesquisas, principalmente na área de educação especial.

A Constituição Federal de 1988 assegurou, no seu artigo 206, inciso I, como um dos princípios para o ensino “[...] a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1988, p. 94). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, define, em seu artigo 58, a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais; e em seu artigo 59, inciso I, determina que os sistemas de ensino deverão assegurar “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades.” (BRASIL, 1996, p. 21).

A existência do direito nos documentos legais não é condição suficiente para a garantia de sua aplicabilidade prática, pois muitas escolas não dispõem de condições necessárias para a efetivação do que está preconizado nesses documentos. Diante disso, Prioste; Raiça; Machado (2006) ressaltam que não se concebe mais a ideia de que o aluno precisa ajustar-se aos padrões



estabelecidos pela escola, mas que a instituição necessita modificar-se para receber e atender a todos.

Dentre as dificuldades encontradas pelas instituições de ensino, quando se trata da inclusão de alunos com necessidades especiais, destacam-se: o número insuficiente de profissionais qualificados para esse atendimento, a escassez de recursos materiais e didáticos, além do elevado número de alunos por turma.

É importante ressaltar que a política de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino não consiste, apenas, na sua permanência física juntos aos demais alunos, mas representa a necessária e urgente mudança de concepções e paradigmas, bem como a reestruturação das instituições de ensino. Compartilhamos das ideias de Saide (2007) quando diz que muitas discussões precisam ser feitas acerca da inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, pois, mesmo que algumas mudanças tenham ocorrido, é perceptível que ela, de fato, ainda não aconteceu.

Para Omote (2005, p. 34), a inclusão traz, em seu bojo, um salto qualitativo no tocante ao “[...] deslocamento do foco de atenção, que sempre recaiu sobre o deficiente, para o seu meio.” Assim, deixa-se de dar ênfase ao que não está bem no aluno – e que, muitas vezes, o torna incapaz e incompetente diante das pessoas que fazem parte da escola – ao desenvolver atividades propostas no contexto escolar. Considera também importante que a escola se transforme em um ambiente acolhedor e que atenda às necessidades e peculiaridades de cada aluno.

O desenvolvimento do potencial dos alunos com deficiência requer o respeito às diferenças, de modo que as suas reais necessidades sejam reconhecidas e atendidas, pois “[...] a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos.” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21). Uma educação inclusiva implica uma série de mudanças, tanto nas escolas quanto nas práticas dos professores. No entanto, sua efetivação é de responsabilidade de todos os envolvidos direta ou indiretamente no processo educacional. Trata-se, portanto, de uma ação coletiva e integrada que tem como foco oportunizar o acesso de todas as pessoas à escolaridade.



Lima (2006) enfatiza que a inclusão só se concretizará plena e verdadeiramente a partir do momento em que houver transformação, mas que ela ocorra por meio de um processo “contínuo, consciente e concreto”. Caso contrário, continuaremos, apenas, no plano das ideias, sem que, de fato, ocorra uma educação para todos.

Em se tratando da deficiência intelectual, não se pode negar que, por muito tempo, prevaleceu a crença de que as pessoas com essa deficiência não tinham “capacidade, competência e potencial” para aprender os conteúdos propostos nos currículos escolares. Essa situação se torna ainda mais grave quando é exigido do aluno com necessidades educacionais especiais adequar-se às determinações da escola no que diz respeito à apropriação de conteúdos baseados em programas que, ao serem elaborados, não consideram a heterogeneidade presente no ambiente escolar. (PIRES, 2006).

É importante, pois, destacar o direito que as crianças com deficiência intelectual têm à escolarização em classes comuns da rede regular de ensino, que exige a garantia do atendimento educacional especializado a ser desenvolvido em espaços apropriados (dentro da própria escola), possibilitando ao aluno manifestar seus interesses e habilidades. No entanto, Silva (2003) chama a atenção para a dicotomia existente entre a percepção dos docentes do ensino regular e da educação especial como sendo pertencentes a mundos diferentes no que diz respeito à definição da clientela, como se esta não atendesse às especificidades do ato de educar.

Ainda nesse sentido, Carvalho (2007) ressalta que a educação especial não pode ser vista separada ou distante do ensino regular, o que se percebe muito bem com a separação entre o trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam na educação especial e os demais educadores, pois isso contribui para que as parcerias entre eles inexistam ou aconteçam de maneira precária. Com essa separação, a participação dos professores da educação especial nas ações pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar é mínima e, quando ocorre, geralmente é ineficaz; por outro lado, os demais professores, na maioria das vezes, costumam ficar apáticos, indiferentes na elaboração e discussão de propostas a serem implementadas junto aos alunos com deficiência.

Essa dicotomia é percebida, inclusive, nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que insistem em separar o sujeito em corpo



e mente, deixando, portanto, de percebê-lo como um ser integral. Dessa maneira, o aluno com deficiência intelectual é impossibilitado de expressar-se, dando vazão aos seus desejos, sonhos, sentimentos, medos e angústias, não estabelecendo um canal de comunicação consigo, com os demais colegas e com o mundo.

Por mais que os alunos com deficiência intelectual possam apresentar algumas limitações e dificuldades, seu desenvolvimento será favorecido na medida em que frequentam escolas da rede regular de ensino com acesso aos conteúdos propostos no currículo escolar. Destaca-se, ainda, que a convivência desses alunos com outras crianças e adolescentes é importante para o estabelecimento de laços afetivos necessários à sua participação em grupos sociais mais amplos, pois o “bom aprendiz” é aquele que oportuniza sempre a interação entre os sujeitos e que procura, fundamentalmente, respeitar o modo e o ritmo particular que cada pessoa tem de aprender. (VYGOTSKY, 1989).

Contrariando as ideias de Vygotsky, o esperado por grande parte dos professores é que seus alunos apresentem um desempenho semelhante, em um mesmo tempo estipulado pela escola para aprender um determinado conteúdo, esquecendo-se das diferenças e peculiaridades deles. Mesmo sabendo que os alunos são diferentes, alguns professores ainda concebem o ensino numa perspectiva normativa, esperando, dessa forma, alcançar um padrão de desempenho escolar.

Não se pode negar que alguns alunos com deficiência intelectual apresentam condições agravadas e limitações que podem contribuir para que sejam abreviadas ainda mais as suas possibilidades escolares. Por isso, é importante oportunizar a esses sujeitos um ambiente atraente e estimulador, onde a segregação não tenha vez tampouco reforce as suas limitações. Nessa perspectiva, Guedes (2007) ressalta que o olhar dos professores deve estar voltado para o que seus alunos são capazes de desenvolver, e não para o que ainda não conseguem fazer. Assim, maximizarão as suas realizações, contribuindo para a inclusão desses alunos no contexto escolar.

Em se tratando da inclusão de alunos com deficiência intelectual, são vários os caminhos que ainda precisam ser percorridos pelos professores e demais profissionais da educação. No entanto, é necessária a apropriação por eles de conhecimentos relativos a essa deficiência, bem como suas implicações no cotidiano escolar. De posse desse conhecimento, deve-se priorizar a



implementação de ações pedagógicas que possibilitem ao aluno expressar-se livremente, rompendo, assim, com o imobilismo presente no contexto escolar. Quanto a isso, Menezes (2007) diz que a formação dos professores deveria ocorrer com o apoio da escola, local onde são oportunizadas vivências reais com possibilidades de um preparo teórico advindo de reflexões da realidade.

A permanência efetiva dos alunos com deficiência intelectual em turmas regulares depende de mudanças nas práticas pedagógicas e no papel a ser desempenhado pelos professores, requerendo o repensar acerca da formação inicial e continuada desses profissionais e os reflexos desta nas suas ações, visando ao atendimento de novas demandas sociais. (REGANHAN; BRACCIALI, 2008).

Em se tratando da formação continuada, Mendes (2001) compreende que ela exerce um importante papel na sistematização das constantes reflexões críticas acerca das concepções, valores e atitudes dos profissionais, bem como seus efeitos sobre as pessoas com deficiência.

No entanto, sabe-se que as escolas padecem da falta de estrutura, bem como de recursos necessários para tal ação. O que é ratificado por Costa (2007), ao ressaltar a insuficiência de recursos para a efetivação da formação de docentes, assim como materiais e equipamentos indispensáveis à prática pedagógica.

Mesmo não tendo a formação necessária para atuar com esses alunos, “[...] o argumento de despreparo dos professores não pode continuar sendo álibi para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiências.” (SARTORETTO, 2006, p. 82). Para essa autora, se os professores não se sentem preparados, faz-se necessário que busquem ou que se lhes ofereçam a formação devida. No entanto, considera que a verdadeira preparação tem seu início com a possibilidade e o desafio de acolher e respeitar as diferenças na sala de aula, bem como pela busca de propostas pedagógicas inovadoras.

Nessa perspectiva, entendemos que a formação inicial e continuada do professor é fundamental para o processo de inclusão, sendo o acesso à escolaridade o primeiro passo, visto que a permanência exige estudos contínuos e frequentes não somente do professor, mas de todos os envolvidos no processo educacional. Essa preparação para a inclusão tão almejada pelos profissionais da educação deve oportunizar conhecimentos e atitudes



necessários para uma nova maneira de lidar com as particularidades de cada educando.

É importante que o professor entenda que os alunos com deficiência intelectual são capazes de aprender muitas coisas, inclusive de se tornar independentes. Mas, para isso, precisam ser estimulados a descobrir suas potencialidades. Assim, serão desafiados a viver com mais autonomia e sentir-se-ão produtivos no mundo. Smeha e Ferreira (2008) acreditam que não é possível prever o que uma criança pode ou não aprender, ressaltando que muitos professores pensam ter a possibilidade de determinar o que pode ou não ser mais facilmente aprendido, esperando, com isso, que suas expectativas sejam operacionalizadas pelos discentes. Para as autoras, cada sujeito tem seu tempo próprio de aprender, precisando ser respeitado e que, a partir de sua prática pedagógica, o professor poderá contribuir para a ampliação ou redução desse tempo.

Percebemos que o acesso desses alunos à escola regular já é uma realidade no contexto investigado. No entanto, muito ainda precisa ser feito no que diz respeito à formação de professores, à adequação de metodologias e recursos pedagógicos, à avaliação do processo ensino-aprendizagem e, principalmente, à mudança de atitudes dos atores envolvidos no processo educacional.

Por entender que a efetivação com êxito do processo de inclusão depende, também, da prática pedagógica desenvolvida pelos educadores e, ainda, por considerar que a forma como agem, pensam e os resultados dessas concepções e ações refletem diretamente no desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual é que esta pesquisa teve por objetivo investigar a percepção desses profissionais sobre as condições físicas, estruturais e materiais disponíveis na escola no que tange ao trabalho desenvolvido com os alunos com deficiência intelectual. Essas condições abrangem o espaço físico e materiais disponíveis aos professores e alunos, o apoio pedagógico e técnico especializado disponível na escola, a existência de uma diretriz pedagógica na unidade escolar, a adequação curricular às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, bem como, numa perspectiva de autoscopia, das ações didático-pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na relação com esses alunos.



1 Método

1.1 Modelo de estudo

Para analisar as percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas do ensino regular na rede pública do município de Belém do Pará, optou-se pela pesquisa descritiva, considerando que esta “[...] busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do conhecimento humano [...].” (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 49).

1.2 Amostra

Os sujeitos deste estudo são 33 professores de 10 escolas da rede pública estadual de ensino do Município de Belém do Pará. A maioria absoluta (N=20), 61%, atua no ensino fundamental, 32% no ensino médio (N=11) e 7% na educação infantil (N=2). Os participantes são de ambos os sexos, com predominância feminina, ou seja, 64% de mulheres (N=21) e 36% de homens (N=12). O critério de inclusão na amostra foi o tempo de experiência (no mínimo um ano) em turmas regulares inclusivas de alunos com deficiência intelectual. O critério de inclusão está relacionado ao fato de se considerar que, nesse período, o profissional conviveu um tempo razoável com os alunos com deficiência intelectual, tendo condições de apontar os fatores que servem como obstáculos e possibilidades ao processo de inclusão.

95

1.3 Instrumento

Para o levantamento dos dados, foi utilizado um questionário constituído por 26 questões fechadas, respondidas numa escala de avaliação com cinco opções de respostas (ruim, insuficiente, regular, bom e muito bom). A utilização desse instrumento de pesquisa buscou respostas para questões relacionadas aos seguintes aspectos: 1) As condições físicas, materiais e estruturais de que dispõem as escolas e os professores para o desenvolvimento de ações que possibilitem a inclusão de pessoas com deficiência intelectual; 2) A adequação de conteúdos propostos no currículo às necessidades e interesses dos alunos com deficiência intelectual; 3) Os conhecimentos didático-pedagógicos



dos professores para atuar junto aos alunos com deficiência intelectual; 4) A disponibilidade de apoio pedagógico e técnico especializado aos professores e alunos com deficiência intelectual.

1.4 Procedimentos de campo

Para a realização da pesquisa, levantamos a localização das escolas que incluíam alunos com deficiência intelectual, bem como os professores que nelas atuavam. Para tal, procedeu-se a um levantamento nos registros da rede estadual de ensino por meio da Coordenadoria de Educação Especial (COEES), objetivando identificar, na rede Estadual do Município de Belém, as unidades que contam com matrículas de alunos com essa deficiência. Esse processo levou-nos a 57 instituições, das quais 10 foram selecionadas para serem *locus* deste estudo.

A coleta de dados ocorreu no estabelecimento de ensino onde o professor atuava, levando-se em consideração sua rotina de trabalho, com vistas a não provocar interrupção. O preenchimento dos questionários foi previamente agendado com os professores, sendo, portanto, respeitados os dias e horários definidos pelos participantes da pesquisa.

Relativamente aos aspectos éticos, o projeto foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (COMEP) da Universidade Castelo Branco, sob o protocolo nº 0146/2008 UCB/VREPGPE/PROCIMH. A participação dos sujeitos deu-se de maneira voluntária – todos foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, instruindo-os sobre o caráter da investigação, os procedimentos da pesquisa e informando-os sobre a possibilidade de abandoná-la no momento em que desejassem.

1.5 Análise de dados

Os dados obtidos através do questionário foram tabulados e tratados mediante a estatística descritiva, recorrendo-se ao cálculo da frequência relativa das respostas para cada opção da escala de avaliação.



2 Apresentação e discussão dos resultados

É importante destacar que, na proposta de educação inclusiva, a formação inicial e continuada dos professores tem papel relevante, pois oportuniza conhecimentos teóricos e práticos que possibilitam o acompanhamento e o reconhecimento do processo de desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. No entanto, Carvalho (2007, p. 77) elucida que, além do aprimoramento na formação inicial e continuada dos professores, faz-se necessário que sejam criados espaços nos quais o diálogo faça parte do cotidiano da escola e, assim, “[...] dúvidas, medos e a ressignificação das práticas pedagógicas [...]” possam ser vistas e analisadas por todos os que fazem parte do contexto escolar.

O professor interpreta os processos sociais decorridos na escola e na classe através de quadros de referência formados com base no conhecimento e experiência pessoal sobre as pessoas, eventos, e objetos. (HENRIQUE; FREITAS, 2008). Do ponto de vista cognitivo, as percepções pessoais se relacionam com os processos de aquisição, interpretação, seleção e organização das informações oriundas do meio cercante, os quais norteiam a atribuição de significados às experiências vivenciadas, no caso desta pesquisa, no meio escolar. A compreensão das percepções pessoais docentes se constitui em ponto de partida para a compreensão dos processos cognitivos e comportamentais do professor que afetam a introspecção de valores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas e dinâmicas de sala de aula concernentes à inclusão de alunos com deficiência intelectual, entre outros.

Os resultados desta pesquisa contribuem para ampliar o conhecimento sobre os fatores inerentes ao domínio dos professores e ao ambiente escolar relacionados às possibilidades de inclusão de alunos com deficiência intelectual. A Tabela 1 ilustra as percepções pessoais dos professores sobre esses fatores os quais discutimos na sequência.



Tabela 1 | Percepções de professores sobre as condições estruturais e pedagógicas relacionadas ao atendimento a alunos com deficiência intelectual

Indicadores	Ruim	Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom
Como você percebe os espaços físicos adaptados existentes na escola	18%	46%	30%	6%	0%
Quanto aos recursos materiais de apoio disponíveis na sua escola, você considera	15%	46%	30%	9%	0%
Como você considera o atendimento técnico especializado disponível na escola	6%	21%	34%	33%	6%
Como você considera o atendimento dos profissionais da área da saúde junto aos alunos com deficiência intelectual	55%	36%	3%	3%	3%
Como você percebe as ações previstas no projeto pedagógico da escola, visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual	21%	37%	21%	18%	3%
Como você percebe as adequações feitas nos conteúdos propostos no currículo da escola, visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual	9%	49%	30%	9%	3%
Quanto aos métodos e técnicas de ensino utilizados nas aulas, você considera	27%	43%	24%	6%	0%
No que tange aos recursos utilizados na efetivação do processo ensino-aprendizagem, você considera	15%	49%	24%	12%	0%



Indicadores	Ruim	Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom
Como você percebe a realização de registros semanais dos planos de aula	24%	34%	24%	18%	0%
Quanto à aplicabilidade dos dispositivos legais no decorrer de sua prática pedagógica junto aos alunos com deficiência intelectual, você considera	12%	64%	21%	3%	0%
Quanto ao seu conhecimento das características e especificidades dos alunos com deficiência intelectual, você considera	18%	40%	21%	12%	9%
Como você percebe a realização da avaliação conjunta das ações propostas no projeto pedagógico da escola, visando à correção das distorções presentes no contexto escolar	18%	55%	15%	9%	3%
Quanto à reformulação dos trabalhos em face dos resultados parciais da avaliação (avaliação formativa), você considera	6%	61%	21%	12%	0%
Como você considera o processo avaliativo desenvolvido na escola, visando à inclusão de alunos com deficiência mental em turmas regulares	6%	37%	30%	24%	3%

Relativamente ao espaço físico disponível nas escolas, 18% dos docentes consideram a sua adaptação ruim; 46% insuficientes; 30% regulares; e apenas 6% consideram bons. A grande maioria (64%) dos professores percebe que os espaços físicos da escola não atendem às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, dificultando a aprendizagem dos conteúdos curriculares e, conseqüentemente, o bom andamento do processo ensino-aprendizagem.



Na percepção desses profissionais, o fato de a escola não dispor de espaços físicos adequados restringe as atividades letivas à sala de aula. Além disso, a inadequação dos espaços na escola, na própria sala de aula, dificulta o ir e vir de professores e alunos, agravando o estabelecimento e fortalecimento das relações sociais e afetivas essenciais para a convivência humana.

Diante desses obstáculos e da complexidade que permeia a proposta de educação inclusiva, corroboramos as ideias de Quatrin e Pivetta (2008), ao enfatizarem a relação existente entre o processo de inclusão e a organização do ambiente escolar, bem como das condições físicas apresentadas pela escola ao receber os alunos com necessidades educacionais especiais. A permanência com sucesso dos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares depende de vários fatores que se inter-relacionam. No entanto, sabemos que a matrícula desses alunos, por si só, não garante sua inclusão educacional, exigindo a participação deles na totalidade do cotidiano escolar, potencializando seu sucesso acadêmico.

No entanto, observamos que as instituições de ensino, em sua maioria, não dispõem desses ambientes de forma adequada, precisando de reformas estruturais que vão além das possibilidades e competências dos gestores escolares, pois demandam investimentos provenientes das esferas de governo (federal, estadual e municipal). Ressaltamos que a efetivação de tal proposta tem se constituído em utopia pela carência de políticas públicas específicas voltadas à concretização de uma escola para todos.

Quanto à disponibilidade de recursos materiais de apoio a serem utilizados nas aulas visando ao bom andamento do processo ensino-aprendizagem, 15% dos professores consideram ruim, 46% insuficiente, não atendendo às necessidades dos alunos, 30% consideram regular e apenas 9% consideram bom. Presume-se que a insuficiência e a falta desses recursos dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que despertem o interesse dos alunos pelos conteúdos curriculares, acarretando sérios prejuízos ao processo ensino-aprendizagem. Assim, os professores se limitam aos "recursos convencionais" conhecidos e utilizados no decorrer do seu trabalho, assim denominados por Martins (2001), afirmando que nem sempre possibilitam aos alunos o acesso ao conhecimento.

No que diz respeito ao atendimento técnico especializado disponível na escola, 6% dos participantes da pesquisa percebem-no ruim; 21%



insuficiente; 34% regular; 33% bom; e apenas 6% afirmam ser muito bom. Apesar da considerável insatisfação por parte da maioria dos docentes, revelada por sucessivas queixas quanto a esse atendimento, observa-se, nos resultados, uma quase que equanimidade entre as distintas categorias da escala: inferior ('Ruim' e 'Insuficiente'); intermediária ('Regular'); e superior ('Bom' e 'Muito Bom').

Apesar de ainda não se configurar satisfatório, é estimulante e conforante o fato de quase 40% da amostra perceber e tirar proveito do apoio técnico especializado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – nº 9.394/1996, em seu artigo 58, § 1º, preconiza: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.” (BRASIL, 1996, p. 21). Compreende-se que a sua inexistência ou a oferta insuficiente, no decorrer do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas regulares, acarretará em prejuízos para o trabalho desenvolvido em sala de aula pelos professores, os quais se sentem “despreparados e solitários” nesse processo. Destacamos que esse apoio deve ser destinado aos professores e aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Com relação ao atendimento por profissionais da área da saúde, os resultados revelam que 55% dos professores avaliam como ruim; 36% insuficiente; 3% regular; 3% bom; e apenas 3% consideram muito bom. Belisário Filho (2005, p. 175) enfatiza que a inclusão proporciona “[...] o diálogo entre as áreas de saúde e de educação [...]”, não sendo possível separar uma coisa da outra, pois considera que um depende do outro. Por isso, o descasamento entre essas áreas acarreta resultados desfavoráveis ao processo formativo. O autor ressalta, também, que a atuação precoce de profissionais da área da saúde junto à criança com deficiência intelectual trará melhorias ao seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, psicomotor e social, preparando-a para a aquisição e construção de novos conhecimentos.

Delville, Mercier e Mattys (1999) ressaltam o caráter preventivo da saúde no contexto educacional, considerando a combinação de ações de proteção da saúde e de educação para a saúde. Para tal, apontam a ação comunitária como um dos aspectos necessários à promoção da saúde, principalmente no que se refere às pessoas com deficiência, pois as intervenções realizadas, a partir dessa ação, podem modificar, de forma eficiente, atitudes e comportamentos destas, diminuindo os problemas que afetam seu bem-estar.



A análise dos resultados referentes às ações previstas no projeto pedagógico da escola com a finalidade inclusiva de alunos com necessidades especiais demonstra que 21% dos professores consideram-nas ruins; 37% insuficientes; 21% informam ser regulares; 18% boas; e apenas 3% dizem ser muito boas. Observa-se que nem sempre as ações propostas no projeto pedagógico da escola conseguem atender, na prática, às reais necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Diante disso, comungamos com as ideias de Padilha (2007) quando afirma que compete à escola desenvolver ações que possibilitem a melhoria do processo ensino-aprendizagem e, consequentemente, do atendimento aos alunos. Assim, o projeto político-pedagógico dessas instituições deve partir, inicialmente, de discussões e avaliações acerca das necessidades e expectativas de todos os segmentos que fazem parte do contexto escolar. Sabemos que não se trata de uma tarefa fácil, pois esse projeto precisa ser entendido como um processo de mudança, o que requer esforço e dedicação, bem como a quebra de paradigmas.

Esse processo exige a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no dia-a-dia da instituição escolar, visando ressignificá-las ao trilhar novos caminhos resultantes de uma ação coletiva e transformadora. Na perspectiva de uma educação inclusiva, busca-se, por meio do projeto pedagógico, refletir e transformar velhas e ultrapassadas práticas que insistem em servir como barreiras na concretização de uma escola aberta à diversidade, plural e acolhedora em que as diferenças apresentadas pelos alunos e professores são respeitadas e valorizadas.

À luz das percepções dos professores, não podemos perder de vista que, na maioria das vezes, a construção do projeto político-pedagógico da escola se dá, apenas, em função de uma exigência legal (BRASIL, 1996), deixando, portanto, de atender às demandas da comunidade escolar que, por sua vez, não se sente comprometida com o planejamento e implementação das ações escolares. Por vezes, isso pode traduzir-se na ineficiência do processo educacional, distanciando-se dos propósitos de uma educação para a diversidade.

Quanto à adequação dos conteúdos às necessidades e possibilidades dos alunos com deficiência intelectual, 9% dos professores afirmam ser ruim; 49% insuficiente; 30% consideram regular; 9% boa; e apenas 3% dizem ser muito boa. Martins (2001, p. 138) assevera que algumas necessidades apresentadas pelos alunos, no que tange ao acesso ao conhecimento, exigem “[...]”



adaptações ou modificações no próprio currículo escolar e mais tempo para que determinados objetivos educacionais sejam alcançados.” No entanto, percebemos que essas adequações no currículo escolar nem sempre são efetivadas na prática diária dos professores. Considerando as necessidades dos alunos com deficiência intelectual, a inadaptação do currículo poderá ser determinante para o seu fracasso escolar, o que, conseqüentemente, poderá conter ou até mesmo inviabilizar o processo de inclusão.

Quanto à utilização de métodos e técnicas adequados às necessidades e especificidades dos alunos com deficiência intelectual, 27% dos professores consideram ruim; 43% insuficiente para que esses alunos realmente aprendam e se apropriem dos conhecimentos propostos no currículo das escolas regulares; 24% consideram regular; e apenas 6% boa. Verifica-se que a grande maioria dos professores considera inadequados os métodos e técnicas utilizados na dinâmica das classes, visto que, geralmente, esse trabalho se dá por meio de aulas expositivas, lançando mão apenas do quadro e do livro didático como recursos complementares dessa prática metodológica, limitando a ação pedagógica do docente e dificultando a construção do conhecimento por parte dos alunos.

Carvalho (2007, p. 81) afirma que “[...] consideradas e respeitadas as diferenças individuais, seria um equívoco prescrever apenas um método de ensino, aplicável a todos os alunos.” O ideal é que seja oportunizada aos professores a apropriação de metodologias diversificadas para que as utilizem em suas intervenções pedagógicas, ajustando-as às características e necessidades de cada aluno e segundo a natureza do que está ensinando. As metodologias utilizadas pelos professores precisam, necessariamente, contribuir para que as aulas se tornem interessantes. Para tanto, tem-se no próprio aluno uma fonte rica de conhecimentos adquiridos por meio de suas experiências que em muito favorecem o bom andamento do processo ensino-aprendizagem.

Quanto à utilização dos recursos pelos professores no decorrer do processo ensino-aprendizagem, 15% desses consideram ruim; 49% insuficiente; 24% regular; e apenas 12% classificam como bom. Os dados revelam que a maioria dos professores sente dificuldades ou limitações quanto à utilização de recursos diversificados em suas salas de aula, dificultando a apropriação de conhecimentos pelos alunos com DI, já que eles aprendem melhor com a utilização de recursos diversificados. No entanto, verificamos que, no cotidiano da escola, o livro didático ganha destaque. Isso remete à necessidade de se



romper com as amarras que limitam o uso de recursos condizentes com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ainda, este resultado explica, em parte, as limitações percebidas pelos próprios professores em desenvolver o ensino adaptando o currículo às necessidades dos alunos, bem como se valendo de alternativas metodológicas no ensino. De acordo com Reganhan e Braccialli (2008), a atuação junto a alunos com deficiência requer a identificação das necessidades e habilidades deles, bem como o conhecimento do contexto em que vivem e a disponibilidade de recursos e metodologias necessárias ao desenvolvimento das práticas educacionais. As autoras ressaltam que essas práticas precisam oportunizar momentos interativos, contemplando as diferenças sem considerar incapazes os alunos que apresentam dificuldades para aprender os conteúdos propostos nos currículos escolares.

No que concerne ao registro semanal dos planejamentos das aulas, 24% dos docentes informaram ser ruim; 34% insuficiente; 24% regular; e 18% bom. Os dados revelam que mais da metade dos professores não conferem a devida importância ao planejamento do processo ensino-aprendizagem. Compreendemos que os registros dos planejamentos norteiam e sistematizam a ação pedagógica dos professores, favorecendo, com isso, uma aprendizagem prazerosa e significativa. A falta desses registros pelos docentes incorrerá em práticas improvisadas que poderão dificultar ou comprometer o processo educativo.

Quanto à aplicabilidade na prática pedagógica dos professores dos dispositivos legais que regulamentam a educação inclusiva, 12% consideram ruim; 64% afirmam que no cotidiano das escolas isso se dá de maneira insuficiente; 21% consideram regular; e somente 3% consideram bom. Os dados revelam que os professores ou não têm o devido conhecimento ou não se mostram sensibilizados pelos preceitos legais, revelando, por um lado, uma lacuna na formação inicial e continuada, e por outro, o desinteresse por parte de alguns profissionais da educação com relação à garantia desses no ensino regular.

Sabe-se que a garantia desse direito vai além das exigências legais, pois a lei, por si só, não garante a efetivação da prática de inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. No entanto, considera-se que conhecer os dispositivos legais é um passo importante para a supressão das



injustiças sociais, rumo à consolidação de uma educação inclusiva. Nesse sentido, Carvalho (2009) enfatiza a importância da atualização na formação continuada dos professores como possibilidade de saída do imobilismo e da acomodação, desencadeando inquietações, com vistas à amplitude de novos saberes e + possibilidades do ser humano. A autora concebe a formação continuada como estratégia importante na aquisição de novos conhecimentos, dentre eles os aspectos legais, considerando vital que o espaço escolar se transforme em um *locus* de estudo e discussão acerca do fazer pedagógico, com a inserção de toda a comunidade escolar.

Com relação ao nível de conhecimento das características dos alunos com deficiência intelectual, 18% dos professores consideram ruim, 40% insuficiente, 21% regular, 12% bom e apenas 9% muito bom. Os dados revelam que um pequeno percentual de professores é conhecedor das características apresentadas por esses alunos, enquanto que a maioria afirma não dominar esses conhecimentos, acarretando incertezas e equívocos quanto aos direcionamentos a serem dados no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Entendemos que o parco conhecimento ou total desconhecimento pelos docentes das especificidades dos alunos traz sérios danos à sua aprendizagem e desenvolvimento.

Diante disso, Pinheiro (2006) enfatiza que o êxito acadêmico dos alunos com deficiência intelectual exige a elaboração de estratégias educacionais que possam atendê-los, de fato, na construção de suas estruturas cognitivas. Ressalta, ainda, que a aprendizagem acadêmica desses alunos dá-se de maneira mais lenta, apresentando, muitas vezes, dificuldades para elaborar, por conta própria, meios para assimilação dos conceitos e conhecimentos mais complexos. Isso não significa dizer que são menos capazes que os demais; mas necessitam ser considerados em suas diferenças individuais, nos seus ritmos e modos de aprendizagem.

O conhecimento das particularidades dos alunos com DI possibilita aos professores entender que o desenvolvimento deles, quando comparado aos demais alunos, ocorre de maneira diferente no que se refere à apropriação dos conceitos mais elaborados, exigindo a utilização de estratégias de ensino diferenciadas. Prioste; Raíça; Machado (2006) destacam que, mesmo apresentando um ritmo diferente de aprendizagem, os alunos com deficiência intelectual são capazes de crescer. Mas, para isso, precisam que alguém confie nessa capacidade.



Quanto à avaliação conjunta das ações contidas no projeto pedagógico, verifica-se que 18% dos professores consideram ser ruim, 55% insuficiente, 15% afirmam que é regular, 9% consideram boa e apenas 3% dizem ser muito boa a participação dos diversos segmentos da escola nesse processo. Percebemos que o processo avaliativo das ações da escola, em sua maioria, não possibilita a participação de todos os sujeitos que compõem o universo escolar, gerando, com isso, insatisfações e incertezas quanto às reais possibilidades de mudanças. A avaliação se caracteriza como um processo necessário à melhoria de toda e qualquer ação humana, podendo ser um instrumento de investigação e diagnóstico com possibilidades de reformulações e novas práticas. Para Carvalho (2007), a avaliação dos trabalhos escolares deve ser contínua e permanente, como uma rotina inserida no projeto pedagógico. Contudo, as escolas precisam amadurecer nesse sentido, buscando modificar suas práticas avaliativas em relação ao contexto escolar, pois está voltada, apenas, para a avaliação do desempenho dos alunos.

Quanto à reformulação dos trabalhos em face dos resultados da avaliação, 6% dos professores percebem ser ruim, para 61% ocorre de maneira insuficiente, 21% asseveram ser regular e somente 12% consideram ser boa. Os dados retratam uma realidade ainda comum nas escolas *lócus* da pesquisa, pois, quando se avaliam as ações desenvolvidas no contexto escolar, geralmente desconsidera-se o real significado desse processo e, com isso, a oportunidade de propor melhorias no contexto escolar. Para Carvalho (2007, p. 86), “[...] o processo de avaliação é um poderoso instrumento de acompanhamento e replanejamento das ações levadas a efeito no atendimento pedagógico escolar.” Assim, deve possibilitar a remoção de barreiras e favorecer a aprendizagem de todos os alunos e o bem-estar dos envolvidos no processo educacional.

Quanto à avaliação visando à inclusão dos alunos com deficiência intelectual, 6% dos participantes consideram ruim, 37% insuficiente, 30% regular, 24% boa e apenas 3% dizem ser muito boa. A realidade apresentada revela que a avaliação tem sido um mecanismo de exclusão do aluno, na qual é dada ênfase às suas dificuldades.

Tal situação é reforçada por Dantas e Martins (2009) ao entenderem que as práticas avaliativas desenvolvidas por muitos professores servem apenas para medir/testar o conhecimento dos alunos e, com isso, classificam e selecionam, contrariando e impossibilitando a efetivação do acesso de todos



a uma educação de qualidade. Para as autoras, é impossível avaliar alunos com deficiência intelectual sem que haja a preocupação com suas produções individuais no decorrer do processo ensino-aprendizagem e o registro dos seus progressos cognitivos.

Para Hoffmann (2003, p. 15), “[...] a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação.” Portanto, o ato de avaliar está diretamente ligado ao processo educativo, pois um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais; e assim servirá, apenas, para julgar os resultados dos trabalhos apresentados pelos alunos, transformando-se em uma perigosa arma usada apenas para separar os competentes dos incompetentes, os capazes dos incapazes.

Quando abordamos a inclusão dos alunos com deficiência intelectual, precisamos analisar em que medida ela está se concretizando, de fato, no contexto escolar, já que esses alunos têm um desafio maior para a inclusão nas escolas da rede regular, que além de mudar seus conceitos precisa reestruturar-se, tanto nos aspectos físicos quanto pedagógicos. Desse modo, é relevante que se repensem os cursos de formação inicial e continuada e em serviço de professores, visando à inclusão de disciplinas/conteúdos nos currículos das universidades voltados para o estudo, compreensão e respeito às características desses alunos – tarefa que consideramos ainda crítica, na medida em que ainda refletem posturas extremamente homogeneizantes.

Conclusão

No momento atual em que é proclamada, a partir dos marcos legais, uma “educação para todos”, negar às pessoas com deficiência esse direito significa privá-las de participar do convívio social, algo essencial e indispensável para o desenvolvimento de qualquer ser humano.

Falar de inclusão é, acima de tudo, ter consciência de que precisam ser dadas as condições necessárias para que, de fato, todas as crianças, sem exceção, tenham garantido, na prática, o acesso a uma educação de qualidade. Portanto, incluir alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino é algo indiscutível.



Para Martins (2001), o foco principal da educação inclusiva está na garantia de uma escola que valoriza a heterogeneidade, assegurando o direito de todos à educação. O acesso à escolaridade não deve ser condicionado a pré-requisitos impostos por profissionais da educação, pois tais práticas discriminam e excluem os que não atendem às exigências instituídas.

Contudo, a partir dos resultados encontrados, pode-se concluir que, de acordo com as percepções dos professores, não são poucas as barreiras que dificultam o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e que precisam ser transpostas, quais sejam: (a) inadequação dos espaços físicos; (b) o despreparo dos próprios professores para lidar com esses alunos; (c) falta de apoio aos professores e alunos por parte de profissionais especializados (educação especial); (d) carência de recursos materiais, tecnológicos e didáticos; (e) a utilização de práticas pedagógicas que não atendem à diversidade presente no contexto escolar; (f) práticas avaliativas tradicionais e excludentes; (g) número insuficiente de profissionais especializados para dar apoio aos professores e alunos; (h) falta de parceria nas áreas de educação e saúde. Dentre as citadas, considera-se como a pior das barreiras a atitude que alguns profissionais da educação têm tido diante da inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Segundo Carvalho (2007, p. 77), as barreiras atitudinais não são removidas por decisões ou exigências superiores ou decretos, mas “[...] dependem de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um de nós, em relação à alteridade.” É importante o entendimento de que, para incluir, precisamos, dentre outras coisas, nos colocar no lugar do outro e vê-lo com o mesmo olhar que gostaríamos de ser vistos.

Ressalta-se que a obrigatoriedade de acesso e a permanência com sucesso dos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares requerem a concretização de políticas públicas que proporcionem as condições necessárias para a sua efetivação. Para Denari (2001, p. 177), o grande desafio que se apresenta está relacionado à necessidade de oportunizar aos professores conhecimentos que os prepare para novas atitudes, as quais possibilitem aos mesmos desempenharem satisfatoriamente suas funções, bem como “[...] seu papel de agente transformador da educação.”

É necessário, então, repensar os cursos de formação de professores em face das constantes queixas quanto à inexistência, no currículo das



universidades, de conhecimentos específicos que os possibilite valorizar e atender à diversidade presente no contexto escolar atual. Nesse sentido, Martins (2001) ressalta ser imprescindível a valorização da diversidade, pois se trata de um dos princípios norteadores da educação inclusiva. A autora compreende, ainda, não ser mais possível a padronização do comportamento das pessoas, pois não se pode determinar como cada um deve ser, pensar e agir. Dessa maneira, incorreríamos no erro de negar que somos todos diferentes, mas humanos e detentores de um potencial a ser desenvolvido, que precisa ser reconhecido.

Gomes e Barbosa (2006, p. 93) enfatizam que pouca utilidade terão os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos nessa formação, caso os docentes não se comprometam em educar todos os alunos. Para os autores, a “[...] capacitação profissional só poderá apresentar resultados positivos quando forem revistos e compreendidos, primeiramente, os posicionamentos e as atitudes dos professores frente à própria atuação profissional.”

Carvalho (2007) afirma que, além das mudanças e melhorias na formação inicial e continuada dos professores, é imprescindível que sejam oportunizados na escola momentos de trocas de experiência, pois, assim, dúvidas, receios e angústias que permeiam a prática pedagógica seriam compartilhados pela equipe escolar de profissionais, devendo ocorrer de maneira sistemática. A interlocução entre pares possibilitará a aquisição de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de atitudes favoráveis em face das diferenças apresentadas pelos alunos com DI.

Para que isso se efetive no cotidiano das escolas e nas práticas pedagógicas docentes, faz-se necessário que os professores sejam apoiados e orientados de maneira a possibilitar a reflexão crítica e constante sobre sua prática com base em recursos teóricos e metodológicos. Essa reflexão não se restringe, apenas, a uma teorização, ou seja, somente ao plano das ideias, mas visa compreender a própria prática para que seja reformulada e recriada a rotina das salas de aula.

Entendemos que a efetivação da proposta de educação inclusiva depende da mudança de concepções e atitudes por parte dos profissionais da educação. Entretanto, Denari enfatiza:

[...] mudanças em concepções decorrem não somente de atitudes pessoais: implica, também, na construção de um projeto



pedagógico que valorize a liberdade, a cultura da sociedade e das instituições educacionais, a distribuição da responsabilidade no exercício profissional. (DENARI, 2001, p. 179).

A constatação da inserção de alunos com deficiência intelectual em turmas regulares mostra avanços significativos quanto à possibilidade real de a escola abrir suas portas para uma parcela da população que, há pouco tempo, era considerada por muitos como incapaz de fazer parte do contexto escolar e social. No entanto, a concretude do processo de inclusão acaba sendo postergada em virtude das dificuldades anteriormente apresentadas, criando um fosso entre o real e o ideal.

A efetivação do processo de inclusão não depende, apenas, da atuação do professor, pois ele não pode ser considerado o único responsável pelo sucesso ou insucesso desse processo. Queremos chamar a atenção para a importância do seu papel, visto ser ele a pessoa mais próxima do aluno. No entanto, ressalta-se que as atitudes desses profissionais frente aos alunos com deficiência intelectual, aliadas a outros fatores, poderão contribuir para torná-los competentes ou incompetentes perante a sociedade. Precisamos entender que a inclusão não pode acontecer, apenas, por determinação legal, mas pela necessidade de possibilitar ao outro o convívio social e educacional. Caso contrário, serviremos apenas como instrumentos na perpetuação e legitimação de práticas pedagógicas excludentes e mantenedoras da injustiça social.

110

Referências

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, MEC, 1996.



BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. Saúde e educação: uma parceria necessária para a inclusão dos portadores de deficiência. **Ensaaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: MAKRON Books, 1996.

COSTA, Wilson. Psicomotricidade e práticas de movimento e expressão em projetos de ação complementar à escola pública. In: FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos; RAMOS, Maria Inês Barbosa (Org.). **Psicomotricidade: educação especial e inclusão social**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Os limites para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola regular: entre o que falam as mães e o que falam as professoras. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 34, n. 20, p. 127-150, jan./abr. 2009

DELVILLE, Jaqueline; MERCIER, Michel; MATTYS, Marie. **Promoção da saúde na educação especializada: pesquisas e indicações para a ação**. Bauru (SP): EDUSC, 1999.

DENARI, Fátima Elisabeth. A escola perante as diferenças: um olhar sobre a formação do professor. In: MARQUEZINE, Maria Cristina (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: UEL, 2001.

GOMES, Cláudia; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 85-100, jan./abr. 2006.

GUEDES, Marta. O "fazer teatral" e a psicomotricidade em comunidades carentes. In: FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos; RAMOS, Maria Inês Barbosa (Org.). **Psicomotricidade: educação especial e inclusão social**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

HENRIQUE, José; FREITAS, Rosineide Cristina. Orientação de valores na educação física escolar: análise sob a perspectiva do Value Orientation Inventory. **Lecturas educación física y deportes**, Buenos Aires, v. 13, p. 1-4, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd120/orientacoes-de-valores-na-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 25 set. 2009.



HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa; DE BORTOLI, Paula Saud; SANTOS, Milena Flória; NASCIMENTO, Lucila Castanheira. A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.Scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 25 set. 2009.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. O desafio de investir na escola inclusiva: relato de uma experiência profissional. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: UEL, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação especial. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: UEL, 2001.

MENEZES, Luis Carlos de. Seis etapas em direção a uma escola de qualidade. In: Inclusão: é hora de aprender. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 22, n. 206, out. 2007.

OMOTE, Sadao. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-48, jan./abr. 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 7. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2007.

PINHEIRO, Odnéia Quartieri Ferreira. Adaptações curriculares de grande porte e o projeto pedagógico das escolas especiais na área da deficiência mental. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESCOLAS REGULARES, 2., 2006. **Anais...** Paraná: SEE/DEE, 2006.

PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.



PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy; MACHADO, Maria Luiza Gomes. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

QUATRIN, Louise Bertoldo; PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática. **Revista "Educação Especial,"** Santa Maria, n. 31, p. 49-62, 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 10 set. 2009.

REGANHAN, Walkíria Gonçalves; BRACCIALLI, Ligia Maria Presumido. Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p. 385-404, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 10 set. 2009.

SAÍDE, Terezinha. Psicomotricidade, deficiência visual, educação física adaptada, inclusão e atividades do projeto de psicomotricidade do IBC. In: FERREIRA, Carlos Alberto de Matos; RAMOS, Maria Inês Barbosa (Org.). **Psicomotricidade: educação especial e inclusão social**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

SARTORETTO, Mara Lúcia Madrid. Inclusão: teoria e prática. In: **Ensaaios pedagógicos**. Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEE, 2006.

SILVA, Shirley. Educação especial entre a técnica pedagógica e a política educacional. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

SMEHA, Luciane Najjar; FERREIRA, Iolete de Vlieger. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista "Educação Especial,"** Santa Maria, n. 31, p. 37-48, 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 10 set. 2009.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

YVGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1989.

Profa. Ms. Marilena Guimarães Lima
Universidade Estadual Vale do Acaraú | Belém | Pará
Departamento de Educação
E-mail | marilena_tavares@yahoo.com.br



Profa. Ms. Maria da Conceição Dias Souto
Faculdade Ipiranga | Belém | Pará
Departamento de Educação
E-mail | concesouto@hotmail.com

Prof. Dr. Vernon Furtado da Silva
Universidade Castelo Branco | Rio de Janeiro
Departamento de Educação Física
Laboratório de Aprendizagem Neural e Performance Motora | LANPEM
E-mail | vernonfurtado2005@yahoo.com.br

Prof. Dr. José Henrique
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro | Seropédica | Rio de Janeiro
Instituto de Educação
Departamento de Educação Física e Desportos
Grupo de Pesquisa Pedagogia de Educação Física e Esporte
E-mail | henriquejoe@hotmail.com

114

Recebido 12 abr. 2010
Aceito 30 jun. 2010